

## . artículo

**Efectos del *feedback* directo e indirecto en el desarrollo de la competencia escrita de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera****Effects of direct and indirect written corrective feedback on students' written productions in a class of Spanish as a foreign language****Resumen**

En este estudio comparamos los efectos del *feedback* directo e indirecto en el desarrollo de la competencia escrita de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. El resultado de la investigación, que se llevó a cabo con un total de 24 participantes de diferentes niveles de competencia lingüística, muestra que la retroalimentación indirecta es ligeramente más efectiva que la directa a corto plazo, mientras que el *feedback* directo facilita ligeramente la retención a más largo plazo. Asimismo, la efectividad de la corrección parece verse afectada por el nivel de implicación personal del alumno durante el procesamiento de la retroalimentación además de por el tipo de retroalimentación proporcionada.

**Palabras clave**

Tipos de *feedback*, retroalimentación, *feedback* escrito, corrección escrita, corrección de errores.

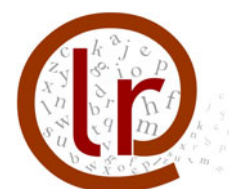
**Abstract**

In this study, we compared the effects of direct and indirect corrective feedback on students' writing productions in a class of Spanish as a foreign language. A total of 24 students, with varied levels of language proficiency in Spanish, participated in this study. Results show that indirect feedback is slightly more effective in the short term, whilst direct feedback seems to facilitate students' retention in the long term. Furthermore, students' level of engagement seems to play a major role on the effectiveness of the different types of feedback.

**Key words**

Types of feedback, corrective feedback, written feedback, error correction.

Fecha de recepción: 09/04/2019 - Fecha de aceptación: 31/07/2019 – Fecha de publicación: 31/08/2019



## 1. Introducción

En el campo de la investigación sobre el *feedback* escrito, a menudo se establece una distinción entre *feedback* directo e indirecto. El primero consiste en proporcionar la versión correcta del elemento incorrecto, mientras que en el segundo caso únicamente se señala la realización de determinados errores que se dejan a la autocorrección del estudiante (Ferris 2010). En otras palabras, el *feedback* directo estaría, estrictamente hablando, más relacionado con la corrección que con la retroalimentación de errores propiamente dicha (Silva Cruz, 2013). Los estudios realizados se pueden dividir entre los que comparan modalidades de corrección directa e indirecta, los que comparan diferentes tipos de *feedback* directo y aquellos que comparan diferentes tipos de *feedback* indirecto. Hay autores como Sheen (2007) que propone igualmente una distinción entre *feedback* directo y *feedback* metalingüístico: en el primer tipo se señala el error y se proporciona la forma correcta; en el segundo se ofrece una explicación metalingüística para justificar la corrección.

Creemos que también es importante establecer una distinción inicial entre retroalimentación y evaluación. Como bien señala Silva Cruz (2013), la retroalimentación tiene como objetivo que el estudiante mejore su dominio lingüístico, pero no necesariamente realizar un juicio de valor sobre los conocimientos del aprendiente. Asimismo, la noción de evaluación parece tener un matiz más global que el que pueden tener la simple corrección o retroalimentación.

Las opiniones sobre qué tipo de *feedback* es más efectivo difieren dependiendo de las diferentes orientaciones teóricas que han guiado la investigación sobre este fenómeno. Históricamente, el *feedback* escrito ha sido de interés para todos aquellos que trabajan en el campo de la escritura en una segunda lengua, mientras que los investigadores del área de la adquisición de segundas lenguas en general se han centrado en cómo el *feedback* oral puede afectar a diversos aspectos del proceso de aprendizaje. En años más recientes, la investigación sobre el *feedback* escrito ha seguido los pasos de los estudios sobre el *feedback* oral, y en consecuencia, algunos autores han analizado los efectos del *feedback* correctivo sobre el desarrollo del aprendizaje en una L2, por ejemplo, mediante la observación de cómo las correcciones escritas pueden influenciar el grado de precisión en la utilización de determinadas estructuras gramaticales (Ellis *et al.* 2008).

En cuanto a la eficacia de un tipo de *feedback* sobre otro, los resultados empíricos varían enormemente. Hay estudios recientes que parecen haber demostrado la superioridad del *feedback* directo, al menos para determinadas estructuras gramaticales (Ellis *et al.* 2008; Sheen 2007), mientras que la investigación comparativa realizada por expertos en escritura de L2 ofrece resultados dispares: Ferris y Helt (2000) señalan una ventaja para el *feedback* indirecto; Robb *et al.* (1986) no encuentran diferencias entre las dos modalidades correctivas y Chandler (2003) encuentra una mayor efectividad del *feedback* directo. Más allá de los resultados de los estudios empíricos, aquellos que apoyan la mayor efectividad del *feedback* directo sugieren que este tipo de *feedback* reduce el grado de confusión que los estudiantes pueden experimentar cuando no llegan a recordar, por ejemplo, el significado de los códigos de errores utilizados por el profesor. Asimismo, con este tipo de *feedback* se puede proporcionar información suficiente para resolver errores más complejos relativos a ciertas estructuras sintácticas o a usos idiomáticos. Por el contrario, quienes apoyan la superioridad del *feedback* indirecto afirman que mediante este tipo de retroalimentación se fomenta la participación y la responsabilidad de los estudiantes, estimulando así el desarrollo de su capacidad de autocorrección (Ferris 2006). Algunos

trabajos sugieren que la falta de uniformidad en los resultados es debida a que muchas veces no se tiene en cuenta la actitud con la que los alumnos reaccionan ante la intervención correctiva (Ellis 2010). Dado que es difícil tener acceso a los procesos mentales de los alumnos, hay que reconocer que son más bien escasos los autores que han incorporado a sus investigaciones la fase de procesamiento de la retroalimentación mediante la observación de cómo y por qué los estudiantes se deciden a utilizar ciertos tipos de *feedback* (una excepción la encontramos en Sachs y Polio 2007).

De la misma manera, otros estudios (por ejemplo, Swain 2006) muestran que la asimilación del *feedback* está influenciada por los objetivos, las actitudes y las opiniones de los alumnos. Mediante entrevistas retrospectivas y estudios de caso, Hyland (2003) ha investigado las reacciones de los estudiantes a los comentarios recibidos estableciendo una relación entre las estrategias utilizadas para abordar las correcciones y la importancia atribuida a la precisión gramatical. Swain (2006) observa cómo los estudiantes pueden rechazar las correcciones del profesor porque perciben que no se ajustan a sus creencias sobre las reglas del lenguaje. El estudio de Storch y Wigglesworth (2010), que analiza las grabaciones de las interacciones ocurridas durante la fase del procesamiento de la retroalimentación, confirma lo sugerido por trabajos anteriores, es decir, que tanto la asimilación inmediata de la retroalimentación como su mantenimiento en el tiempo están influenciados por un conjunto de factores "afectivos" entre los que se incluyen las actitudes, los objetivos y las creencias de los participantes en relación con el idioma y su aprendizaje. Otros factores individuales como la edad, el contexto de aprendizaje, el nivel de competencia o los antecedentes culturales, tampoco se han tenido en consideración a la hora de investigar la posible efectividad del *feedback* escrito, aunque su influencia puede ser importante. Estudios que han hecho algunos intentos en esta dirección se pueden encontrar en Ferris (1999) o Reid (2005).

## 2. Objetivos y metodología del estudio

Con este trabajo pretendemos contribuir a la investigación comparativa sobre la efectividad del *feedback* directo e indirecto en un grupo de estudiantes británicos de español como lengua extranjera. En particular, este estudio tiene como objetivo observar los efectos del *feedback* directo e indirecto en relación con la asimilación inmediata de la corrección y su uso en el tiempo. Asimismo, pretendemos analizar si la efectividad de los dos tipos de *feedback* está relacionada con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Las siguientes preguntas guiarán nuestro análisis:

- ¿Qué tipo de corrección —directa o indirecta— es más efectiva para favorecer la asimilación inmediata del *feedback*?
- ¿Qué tipo de corrección es más efectiva para favorecer el uso del *feedback* a largo plazo?
- ¿Existe una relación entre la efectividad de los dos tipos de intervención correctiva y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes?
- ¿Varía la cantidad de errores cometidos dependiendo del tipo de retroalimentación recibida?
- ¿Qué papel tiene el grado de implicación mostrado por los alumnos durante el procesamiento del *feedback*?

## 2.1. Participantes

El estudio se realizó con tres clases de español como lengua extranjera (una de nivel A2, una de nivel B1, una de nivel B2). Los alumnos tenían entre 22 y 49 años y asistían a cursos de español de tres horas por semana. Dado que el estudio se llevó a cabo durante las horas normales de clase, todos los estudiantes de cada grupo participaron inicialmente. Posteriormente, solo se tuvieron en consideración a 8 participantes por cada nivel. La decisión de reducir el número de participantes se debió al hecho de que no todos los estudiantes de la clase estuvieron presentes durante tres sesiones en las que se llevó a cabo la recogida de datos.

## 2.2. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante veinte días, durante los cuales se celebraron tres sesiones de media hora cada una. Entre la primera y la segunda sesión medió una semana, mientras que transcurrieron dos semanas entre la segunda y la tercera. El primer día, pusimos a los estudiantes en parejas de manera que cada grupo produjera un texto escrito basado en un estímulo visual o auditivo (una imagen para el nivel A2, el resumen de un tema de conversación para el B1 y la descripción y el comentario de un cuadro para el B2). Los textos se corrigieron con *feedback* directo para seis de los doce pares y con *feedback* indirecto para los otros seis. En los textos corregidos con *feedback* indirecto se utilizaron diferentes símbolos según el tipo de error cometido y se dio a los estudiantes una lista con los códigos de corrección para permitirles interpretarlos. La Tabla 1 presenta los códigos de corrección utilizados.

Tabla 1: Códigos de corrección

| Código    | Tipo de error                          | Ejemplo                                       |
|-----------|--|---|
| Sp        | Ortografía                             | Sabia (sabía)                                 |
| S,V       | Concordancia sujeto y verbo            | Ellos estudia (estudian)                      |
| Vocab     | Error de vocabulario                   | Suceso en lugar de éxito                      |
| WO        | Orden lógico de la frase               | La ancha calle (la calle ancha)               |
| VT        | Error en el tiempo verbal (verb tense) | Cuando veía a Paul esta mañana (vi a Paul...) |
| VF        | Error en la conjugación verbal         | Ellos poden (pueden)                          |
| G         | Error de género                        | La mesa es redondo(redonda)                   |
| Pl-Sg     | Error de número (singular- plural)     | Tengo dos lápiz sobre la mesa (lápices)       |
| S-E       | Error en el uso de ser y estar         | Soy en Inglaterra (estoy)                     |
| Error P-p | Error en el uso de por y para          | Tengo un regalo por Juan (para)               |
| Art       | Error en el uso del artículo           | Espera el momento (un)                        |
| X         | Omitir (delete)                        |   |
| ?         | Falta de claridad – unclear            |   |

En la segunda sesión, cada pareja recibió el documento corregido y se les pidió que hablaran sobre las correcciones recibidas durante quince minutos. Aunque se había pedido a los estudiantes que interactuaran en español, fue frecuente el uso de la L1. Los diálogos fueron grabados y transcritos. Posteriormente, se les devolvió el texto original sin correcciones para que los estudiantes produjeran un nuevo texto intentando, en la medida de lo posible, no repetir los errores cometidos previamente. En la tercera sesión, los participantes escribieron un texto adicional a partir del mismo estímulo proporcionado el primer día, pero trabajando individualmente y sin tener acceso a las versiones anteriores.

### 2.3. Criterios de análisis

Procedimos por consiguiente a analizar los textos escritos producidos por cada pareja el primer y segundo día, aquellos escritos individualmente el tercer día y las transcripciones de las grabaciones realizadas durante el segundo día. Para verificar los efectos del *feedback* de manera inmediata, se realizó una comparación entre los textos colaborativos producidos el primer día y los escritos en la segunda sesión, calculando el porcentaje de errores subsanados correctamente sobre el total de los reportados. Para verificar los efectos del *feedback* a lo largo del tiempo, los textos individuales de los miembros de cada pareja se compararon con el texto de colaboración producido el primer día. Hay que señalar que para la redacción de los textos individuales los participantes partieron del mismo estímulo pero sin tener acceso a los borradores anteriores. En muchos casos, las estructuras y el vocabulario elegido fue completamente nuevo y, por lo tanto, no fue posible evaluarlas. La medición de la efectividad se estableció calculando el porcentaje de estructuras utilizadas correctamente sobre el total de los elementos comparables entre los dos borradores. Para observar la fase de procesamiento del *feedback* y el grado de participación mostrada por los estudiantes, se examinaron las transcripciones de las conversaciones que tuvieron lugar entre cada grupo de participantes durante el segundo día.

## 3. Resultados

### 3.1. La comparación entre las dos modalidades correctivas

Los resultados obtenidos muestran una asimilación inmediata de la corrección en un 93% de los casos para los estudiantes que recibieron *feedback* indirecto y en un 78.6% para los que recibieron *feedback* directo. El primer tipo de intervención correctiva fue, por lo tanto, ligeramente más efectivo que el segundo. En cuanto al uso del *feedback* a largo plazo, tenemos una situación opuesta: el 36,1% de las estructuras se utilizaron correctamente en el caso de los estudiantes que recibieron retroalimentación indirecta y el 51% para los que la recibieron retroalimentación directa. Lo que llama la atención es el hecho de que el resultado es, en cierta medida, contrario a lo que intuitivamente podríamos esperar. Podríamos pensar que el alumno, una vez recibida la corrección proporcionada por el *feedback* directo, va a ser capaz de utilizar ese *feedback* de forma inmediata, pero no necesariamente a largo plazo ya que no se ha visto inducido a reflexionar sobre el mismo. Esa asimilación podría ser favorecida por una corrección indirecta que obligaría al estudiante a reflexionar sobre el error cometido y encontrar así la forma correcta. Por otro lado, la mayor eficacia de la retroalimentación

indirecta está respaldada por varios estudios (véase Ferris 2006) que enfatizan la idea de que solicitar la participación activa del estudiante produce mejores resultados. La mayor efectividad de la retroalimentación directa a largo plazo también tiene sus partidarios. Estos autores afirman que el *feedback* directo, a través del cual se brinda al alumno información explícita sobre cómo funciona la lengua meta, sería más adecuada a la hora de favorecer una asimilación duradera de la corrección, siendo el input la principal fuente de adquisición lingüística.

### 3.2. El papel de la competencia lingüística

La comparación entre las dos modalidades correctivas en relación con la competencia lingüística de los estudiantes muestra algunas diferencias interesantes, aunque no muy claras, entre los distintos niveles (véase la Tabla 2). Para A2 y B1, el *feedback* directo parece en principio más efectivo, al menos en cuanto a su uso después de transcurrido un cierto tiempo, cuando lo comparamos con el grupo de nivel B2. Para este último, se observa una mayor efectividad del *feedback* indirecto, al menos en lo referido a la revisión inmediata del texto. Este resultado podría explicarse por el hecho de que los estudiantes con niveles más bajos de competencia lingüística en la L2 tienen un conocimiento más limitado del idioma y, por lo tanto, son menos autónomos en el análisis de la retroalimentación. Para las estructuras que aún no pertenecen a la interlingua de los estudiantes, la simple señalización del error no proporcionaría las herramientas necesarias para llegar a una solución correcta (Cohen 1989).

Tabla 2: Impacto de la competencia lingüística

| Niveles  | Feedback indirecto     |                        | Feedback directo       |                        |
|----------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|          | Asimilación – Sesión 2 | Asimilación – Sesión 3 | Asimilación – Sesión 2 | Asimilación – Sesión 3 |
| Nivel A2 | 98                     | 32%; 50%               | 82%                    | 46%, 69%               |
| Nivel B1 | 92                     | 23%, 0%                | 96%                    | 41%, 40%               |
| Nivel B2 | 89                     | 54%, 58%               | 58%                    | 58%, 52%               |

### 3.3. Tipo de error y efectividad de la retroalimentación

En la Tabla 3 presentamos el número de errores que aparecieron en los textos producidos por los estudiantes durante las sesiones 2 y 3. Asimismo, ofrecemos una distinción dependiendo del tipo de *feedback* recibido.



Efectos del *feedback* directo e indirecto en el desarrollo de la competencia escrita de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera

Tabla 3: Tipo de error y efectividad del feedback

|           | Número de errores | Feedback indirecto |          | Feedback directo |          |
|-----------|-------------------|--------------------|----------|------------------|----------|
| Código    | Sesión 1          | Sesión 2           | Sesión 3 | Sesión 2         | Sesión 3 |
| Sp        | 8                 | 2                  | 8        | 5                | 6        |
| S,V       | 12                | 5                  | 9        | 7                | 7        |
| Vocab     | 9                 | 3                  | 6        | 6                | 5        |
| WO        | 16                | 6                  | 10       | 9                | 8        |
| VT        | 22                | 5                  | 14       | 7                | 11       |
| VF        | 41                | 11                 | 28       | 13               | 22       |
| G         | 18                | 7                  | 14       | 10               | 10       |
| Pl-Sg     | 15                | 6                  | 12       | 8                | 7        |
| S-E       | 12                | 5                  | 8        | 6                | 5        |
| Error P-p | 16                | 5                  | 9        | 7                | 8        |
| Art       | 14                | 8                  | 11       | 8                | 9        |
| X         | 10                | 2                  | 7        | 4                | 6        |
| ?         | 8                 | 4                  | 6        | 5                | 5        |

Como podemos observar, el mayor tipo de errores que cometieron los participantes fueron los errores en la conjugación verbal, uso de tiempos verbales y los problemas de género. Le siguen los errores relativos al orden lógico de la frase, aquellos relacionados con la utilización de las preposiciones por y para, los errores en el uso de los artículos, la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo y la confusión entre los verbos ser y estar. En menor medida, encontramos errores ortográficos. Presentamos a continuación ejemplos de los errores más representativos de la muestra analizada:

1. Es importante ... (Sp)
2. Mi trabajo estaba interesante. (S-E)
3. he viajado muchos veces en el tren. (Sp)
4. He estado estudiando economía (VT)
5. Este persona (G)
6. Espero que será bueno (VT)
7. También he comiendo platos muy buenos (VF)
8. Estoy muy excitado (Vocab)
9. He hecho amigos nuevos. (Plu)
10. La problema empieza cuando otros personas hablan (Art)
11. Las personas son mui amable (Sp / Plu)
12. Me dejiria que no era interesante (VF)
13. La gente son muy amable. (SV)

14. La gente son educados. (SV)
15. Soy en Colombia par dos semanas. (S.E / P-P)
16. Tengo meido de la oscuridad (Sp)

Hay que mencionar igualmente que el número total de errores para cada una de las sesiones fue el siguiente: 201 (sesión 1), 69 (sesión 2 – FI), 95 (sesión 2 – FD), 142 (sesión 3 – FI) y 109 (sesión 3 – FD). Se aprecia evidentemente una reducción drástica del número de errores en la segunda sesión, justo después de haber recibido la retroalimentación. Asimismo, podemos observar que la reducción es más significativa para el *feedback* indirecto que para el directo. En cuanto a la efectividad de la retroalimentación a largo plazo, vemos que el número de errores aumenta con respecto a la segunda sesión, pero que el número total se mantiene por debajo de los números de la sesión inicial. También es importante señalar que la retroalimentación directa posee un mayor grado de efectividad a largo plazo a la vista del número de errores computado en la tercera sesión.

En cuanto a los errores cometidos de acuerdo a las categorías seleccionadas, podemos decir que no existe un número similar de errores en cada una de las tipologías. Según nuestro cómputo de errores, los participantes cometieron un mayor número de errores gramaticales, en especial en todo lo referido a la conjugación verbal y elección del tiempo correcto. Dentro de la categoría de errores gramaticales, también podemos destacar los errores relativos a la concordancia verbal y a los problemas de acuerdo de género y número.

### 3.4. El grado de implicación en el procesamiento de la retroalimentación

Como hemos visto, los resultados no parecen mostrar una superioridad clara de un tipo de retroalimentación sobre el otro. Para interpretar mejor este resultado, trataremos ahora de explorar el posible papel de la implicación de los estudiantes en el momento de recibir el *feedback*. Siguiendo la definición de Storch y Wigglesworth (2010), el nivel de implicación se considera bajo cuando uno de los estudiantes simplemente lee la retroalimentación y el otro se limita a repetirla una vez en voz alta sin ningún tipo de comentario adicional. Por otro lado, existe un alto nivel de implicación cuando los alumnos ofrecen sugerencias, explicaciones o cualquier comentario que demuestre evidencia de consciencia metalingüística de la retroalimentación recibida. Un alto nivel de implicación por parte del alumno debe garantizar mayores oportunidades para la efectividad de la retroalimentación (Sachs y Polio 2007). En nuestros datos, este patrón se confirma, por ejemplo, en el caso del par de estudiantes de nivel A2 que en la redacción individual producen respectivamente el 50% y el 32% de las estructuras correctas que se señalaron como incorrectas en el texto producido en parejas. A estas diferencias corresponden diferentes actitudes: el primer estudiante demuestra un alto nivel de implicación en el análisis de las correcciones y la búsqueda de una solución, mientras que el segundo muestra la actitud opuesta. Probablemente el segundo estudiante, al no haber tomado parte activa en la discusión metalingüística, tuvo menos oportunidades para notar de manera sustancial el tipo de error cometido, y esto no le ayudó a asimilar el *feedback* ofrecido. A pesar de que se podría esperar una mayor implicación de los estudiantes en el caso de la retroalimentación indirecta, el ejemplo que acabamos de comentar, en el que hemos visto dos reacciones diferentes al mismo tipo de intervención correctiva, parece sugerir que el tipo de corrección no siempre es el factor más importante. Una confirmación adicional proviene de datos relativos a



otro par de estudiantes que, a pesar de haber recibido retroalimentación indirecta, mostró un nivel bastante bajo de implicación en la fase de elaboración. También en este caso, la baja implicación mostrado por los estudiantes corresponde a bajos porcentajes de efectividad de la corrección: 23% y 0% respectivamente.

En resumen, parece que nuestros datos confirman una relación positiva entre el grado de implicación en el procesamiento de la retroalimentación y la efectividad de la retroalimentación en sí. Por otro lado, no parece existir una relación entre la forma el tipo de *feedback* ofrecido y el nivel de implicación demostrado. Por lo tanto, podríamos pensar que sobre este último aspecto influyen otros factores individuales tales como las opiniones sobre el idioma de destino, el grado de motivación o los objetivos de aprendizaje. Estos factores no han sido tenidos en cuenta en nuestro estudio, aunque sería ciertamente interesante su inclusión en futuros estudios sobre este tema.

#### 4. Conclusión

En este artículo hemos comparado empíricamente los efectos del *feedback* directo e indirecto en relación con la asimilación inmediata de la corrección y su uso en el tiempo. También hemos explorado la posible relación entre el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y la efectividad de los dos tipos de corrección. Finalmente, hemos presentado una tipología con los errores más significativos y hemos tratado de verificar el nivel de implicación del alumno en la fase de procesamiento del *feedback*.

A pesar de que nuestros resultados se basan en un número de participantes muy limitado y, por lo tanto no son generalizables, sí que podríamos intentar extraer algunas observaciones finales con el objetivo de subrayar algunas de las tendencias observadas. La comparación entre los dos tipos de realimentación mostró una ligera superioridad del *feedback* directo a largo plazo, así como una superioridad del *feedback* indirecto en su uso inmediato. Sin embargo, la brecha parece ser tan modesta en ambos casos que no nos permite considerar el resultado como una indicación clara a favor de la mayor o menor eficacia de cada uno de los dos tipos de intervención correctiva. Por otro lado, al relacionar los efectos de la retroalimentación con el nivel de competencia de los estudiantes, queda claro que el nivel de competencia en la L2 puede tener un efecto sobre el uso de la retroalimentación. Se confirma, por tanto, que no es posible diseñar un tipo de intervención correctiva igualmente efectiva para todas las poblaciones de aprendientes (Ferris 2010). La observación de la fase de procesamiento de la retroalimentación nos ha permitido confirmar una relación positiva entre el grado de implicación del alumno al recibir el *feedback* y la efectividad de la propia retroalimentación. Asimismo, hay que señalar la posible influencia de ciertos factores individuales mencionados en la literatura: las opiniones sobre la lengua meta, el grado de motivación y los objetivos de aprendizaje personal. Estos factores merecen ser analizados más a fondo en futuros estudios.

Ángel Osle

University of Essex

[a.osle@essex.ac.uk](mailto:a.osle@essex.ac.uk)



## Referencias bibliográficas

- Chandler, Jean (2003): "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing", *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 267-296.
- Cohen, Andrew (1989): "Reformulation: A Technique for Providing Advanced Feed-back in Writing", *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, 11, pp. 1-9.
- Ellis, Rod (2010): "Epilogue", *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 335-349.
- Ellis, Rod, Sheen, Younghee, Murakami, Mihoko y Takashima, Hide (2008): "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context", *System*, 36, pp. 353-371.
- Ferris, Dana (1999): "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 1-11.
- Ferris, Dana (2006): "Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction", en Hyland, Ken y Hyland, Fiona *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, New York, Cambridge University Press, pp. 81-104.
- Ferris, Dana (2010): "Second language writing research and written corrective feed-back in SLA", *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Ferris, Dana y Helt, Marie (2000): "Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes", Paper presented at *AAAL Conference*, Vancouver, BC.
- Hyland, Fiona (2003): "Focusing on form: Student engagement with teacher feedback", *System*, 31, pp. 217-230.
- Reid, Joy (2005): "'Ear' learners and error in US college writing", en Bruthiaux, Paul *et al.*, *Directions in Applied Linguistics*, Toronto, Multilingual Matters, pp. 117-278.
- Robb, Thomas, Ross, Steven y Shortreed Ian (1986): "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality", *TESOL Quarterly*, 20, pp. 83-93.
- Sachs, Rebecca y Polio, Charlene (2007): "Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task", *Studies in Second Language Acquisition*, 29, pp. 67-100.
- Sheen, Younghee (2007): "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles", *Tesol Quarterly*, 41, pp. 255-283.
- Silva Cruz, María Isabel (2013): "La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (3).
- Storch, Neomy, Wigglesworth, Gillian (2010): "Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing", *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 303-334.
- Swain, Merrill (2006): "Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency", en Byrnes, Heidi *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, New York, Continuum, pp. 95-108.